

ENTRELETRAS, Araguaína/TO, v. 5, n. 1, p. 142-159, jan./jul. 2014 (ISSN 2179-3948 – online)  
Francisco Neto Pereira Pinto. Leitura e performance: letramento literário e transdisciplinaridade em teoria e na prática

---

**LEITURA E PERFORMANCE: LETRAMENTO LITERÁRIO E  
TRANSDISCIPLINARIDADE EM TEORIA E NA PRÁTICA**

**READING AND PERFORMANCE: LITERARY LITERACY AND  
TRANSDISCIPLINARITY IN THE THEORY AND PRATICE**

---

**Francisco Neto Pereira Pinto<sup>1</sup>**

**Resumo:** O texto apresenta reflexões sobre o letramento literário em diálogo com os saberes transdisciplinares, em um primeiro momento e, posteriormente, análise de leituras literárias feitas por alunos de escola pública, ensino médio, e prática docente na promoção da leitura literária, segundo os pressupostos dos campos de conhecimentos inicialmente apontados. Algumas conclusões indicam que a educação literária no contexto de escola pública brasileira contemporânea pode ser bem sucedida, exigindo, para tanto, abordagens adequadas aos desafios próprios deste tempo, o que requer, assim, transformações e ajustes não somente na prática docente, mas também nos conhecimentos teóricos que a embasam e guiam o olhar daqueles que a observam e analisam.

**Palavras-chave:** *leitura literária; letramento literário, transdisciplinaridade*

**Abstract:** The text brings in the first moment reflections on literary literacy in dialogue with transdisciplinary knowledge. Then it focuses on analyses of literary readings made by students of public school, high school as well as on teacher's practice, promoting the literary reading, in accordance with the assumptions from knowledge's field initially pointed out. Some conclusions indicate that literary education in the contemporary Brazilian public school can succeed if we'll make some adequacies in the approaches according to challenges of its own time. Thus, it is necessary to change and to adjust not just the teacher's practice but also the theoretical knowledge that support and guide the point of view of those who observes and analyzes them as well.

**Keywords:** *literary reading; literary literacy; transdisciplinarity*

### **Considerações iniciais**

O objetivo deste artigo é refletir sobre práticas de leitura discente e docente, quer dizer, como alunos leem literatura na escola e como uma professora conduz o processo de formação literária em sala de aula, verificando que tipo de leitor é valorizado: se real ou ideal. A análise volta-se especificamente para leituras de textos literários realizadas por alunos da escola média, processo conduzido pela professora Maria<sup>2</sup>, cuja prática merece nossa atenção

---

<sup>1</sup> Mestre em Ensino de Língua e Literatura e técnico administrativo na Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína. E-mail: fneto@uft.edu.br.

<sup>2</sup> Os nomes de todos os colaboradores são fictícios.

por considerarmos que se alinha com o letramento literário em uma perspectiva transdisciplinar.

Ao leitor real de literatura atribuímos o estatuto de qualquer indivíduo encontrável quer na escola ou em qualquer outro espaço lendo literatura que, por sua vez, tenha como suporte físico quer folhas de papel, como em livros, quer a tela de um aparelho eletrônico, como o computador. Trata-se, então, para usar as palavras de Paul Zumthor, de “um homem particular, feito de carne e de sangue” (2007:23) com seu peso, estatura e um conjunto de traços físicos, psíquicos e espirituais que o singulariza. Esse leitor é, quase sempre, nos trabalhos e orientações voltados à leitura literária o ponto de chegada; no entanto, em nossa pesquisa, constitui-se em ponto de partida.

Por outro lado, leitor de literatura ideal, aqui, é uma expressão tomada de empréstimo a Hans Jauss (2002) para nos referir à figura do leitor de literatura que frequenta as páginas de trabalhos teóricos e orientações oficiais que versam sobre o que se espera que a escola forme como leitor literário. Constitui-se, ao cabo, em abstração e em uma finalidade em si. Para o autor, esse tipo de leitor é aquele que deve estar equipado não somente com “a soma de todo conhecimento histórico-literário atualmente disponível, mas também capaz de registrar conscientemente cada impressão estética e de ancorá-la numa estrutura de efeito do texto” (JAUSS, 2002:879). A formação desse tipo de leitor, segundo o que estamos entendendo, já não é mais adequada à mutante escola brasileira contemporânea, tampouco ao que se espera dela.

Este texto é um recorte de um capítulo de nossa Dissertação de Mestrado, defendida no início de 2013 no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Araguaína<sup>3</sup>. Trata-se de uma pesquisa qualitativa (FLICK, 2009), definida como estudo de caso (YIN, 2005), do tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995). As observações relatadas na pesquisa ocorreram na 1ª série, 3º bimestre, em 2011, e na 3ª série, no 3º bimestre de 2012, turmas do Ensino Médio sob responsabilidade da professora Maria, que comparece aqui como a docente colaboradora. As leituras a que faremos referências são: a) no 1º ano ao romance *O menino no espelho*, de Fernando Sabino, em aula observada em 20/09/2011; e b) na 3ª série ao poema *José*, de Carlos Drummond de Andrade, em aula observada no dia 23 de agosto de 2012.

Os instrumentos de geração de dados foram o diário de campo e a entrevista, aos quais

---

3 A pesquisa foi orientada pela Profa. Dra. Hilda Gomes Dutra Magalhães, a quem externamos nossos agradecimentos.

faremos referências constantes em nossa análise. É bom destacarmos que nesse tópico iremos realçar também a prática docente de Maria quanto à maneira como conduz a educação literária, o que se justifica por duas razões: 1) como diz Maurice Tardif (2011), em países ocidentais, como é o caso do Brasil, os sistemas de ensino veem-se diante de expectativas, desafios e exigências sem precedentes, situação crítica que repercute com maior força na figura do professor, cujo trabalho assume cada vez mais importância na sociedade do conhecimento, o que nos leva a acreditar que aqueles cujas práticas pedagógicas colocam-se como exitosas merecem ser observados de perto; 2) o modo de a professora Maria conduzir o ensino da literatura afina-se com os saberes do chamando letramento literário em uma perspectiva transdisciplinar.

### **Sobre o letramento literário**

Estudos voltados para o letramento, no Brasil, remontam à década de 1980 e avolumam-se os trabalhos que se inserem nessa área de estudos (SOARES, 2001; (KLEIMAN, 2001; TFOUNI, 2005, entre outros), o que não quer dizer, contudo, que o sentido para o termo letramento seja estável e inequívoco, pois, como diz Luiz Percival Britto (2004:52), ele “pode ter várias significações, dependendo do tipo de raciocínio que se desenvolva” e, por isso, entendemos, com Magda Soares (2004), que letramento ainda é um termo com sentido fluido, dúbio e impreciso. No entanto, trazemos aqui o entendimento de que, do ponto de vista individual, dizer que alguém é letrado hoje significa tomá-lo como capaz de “viver no mundo da escrita, dominar os discursos da escrita, ter condições de operar com os modos de pensar e produzir da cultura escrita (BRITTO, 2005:13).

Entretanto, é bom que digamos que os estudos envolvendo letramento hoje se desdobram em várias direções, como para os domínios da matemática e do mundo digital, por exemplo. No nosso caso, interessa-nos compreender como esse conceito pode nos ajudar a olhar de perto a questão da formação do leitor literário, ou seja, o que se requer de um sujeito que lê literatura para que se diga dele como sendo um leitor que faz uso efetivo e competente da tecnologia da escrita literária de maneiras minimamente esperadas para sujeitos escolarizados.

É curioso notar que, de acordo com Britto (2004), há um senso comum, relativamente bem aceito na sociedade, de que entre as experiências com a leitura, à leitura literária é reservado um *status* bem particular, ou seja, ela é compreendida como a forma mais fundamental da experiência da leitura. Dito isso, surge a pergunta: o que se espera de um

leitor literariamente letrado? O processo de letramento literário, que se realiza mediante usos de textos literários, engloba não apenas o uso social da escrita em uma dimensão diferenciada, “mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu domínio” (COSSON, 2007:12).

Para Graça Paulino (2004), o leitor literariamente letrado é aquele que sabe escolher suas leituras, que aprecia construções e significações verbais de cunho artístico e que faz disso parte de seus afazeres e prazeres. Esse tipo de leitor, ainda de acordo com autora,

tem de saber usar estratégias de leituras adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 2004:56)

Vê-se, dessa citação, que não poucos conhecimentos se exige de um competente leitor de literatura. Percebe-se que para uma leitura adequada desse tipo de texto demanda-se não somente um bom nível de conhecimento linguístico e como esses elementos significam e a isso acresce-se a familiaridade com as exigências do gênero e das condições de produção do objeto artístico. Em outro lugar, a mesma autora define o sujeito literariamente letrado como aquele que cultiva e assume como parte de sua vida o texto literário, de modo a preservar seu caráter estético, e que aceita o pacto ficcional proposto e resgata objetivos culturais em sentido mais amplo e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler. (PAULINO, 2001)

Interessante notar das colocações dessa autora o fato de ela enfrentar a árdua tarefa de sublinhar os aspectos que interessam à formação do leitor literário e o que deve ser desprezado quando a perspectiva é a do letramento. Vejamos que Paulino valoriza os aspectos formais e aqueles ligados ao contexto de produção, ou seja, tantos os elementos interiores quanto os exteriores ao texto são relevantes no estudo do texto literário. Porém, os objetivos funcionais aí não entram, e aqui entendemos esse pensamento da estudiosa como uma referência, por exemplo, ao uso do texto para fins doutrinários, informativos, históricos, e outros.

No entanto, não são somente esses objetivos que ficam de fora de uma educação literária. Há também aqueles ligados à imediaticidade do ato de ler e, nesta direção, o entendemos como aquilo que Rildo Cosson (2007) chama de entretenimento, que a leitura literária pode proporcionar, ou, ainda, leitura recreativa, para tomar de empréstimo a ideia de Anne-Marie Chartier (1999). Cosson (2007) ainda nos diz que na escola a literatura é um

*locus* de conhecimento e que deve ser explorada de modo adequado para que funcione como tal. Porém, conhecimento para o autor restringe-se àqueles que mobilizam as faculdades racionais com o fim de conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem, o que equivale, na linguagem do autor, a análise literária.

Para Cosson, a análise literária, ao contrário do que alguns dizem,

toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos. É só quando esse intenso processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar em leitura literária. (COSSON, 2007:29)

Essa é uma perspectiva interessante, pois rompe com uma visão de estudo da literatura que se processa inteiramente no âmbito da história da literatura. Aqui se pode ver que o foco é o texto literário e sua exploração segundo instrumentos forjados pelas teorias da literatura e/ou literária. O texto, nesse caso, vem ocupar a cena no estudo da literatura. Nesta direção, então, para utilizar o pensamento de Marcelo Chiaretto (2007), a análise literária está na base do letramento literário, uma vez que disponibiliza procedimentos geradores e capacitadores que possibilitam a apropriação do mundo da escrita literária pelos leitores, posto que, para utilizar as palavras de Paulino, a “formação de um leitor de livros exige, principalmente, uma identificação cultural com o modo de ler esse objeto”. (2011:219)

O leitor literário, pois, nessa ótica, muito menos importa sua identificação com a ‘obra’ literária em si, mas com o ‘modo’ como se lê determina obra. A grande questão que aí se coloca é que não há apenas um modo de ler uma obra literária, porque isso se decide pela filiação que o leitor faz a esta ou aquela orientação teórica ou mesmo conforme sua história de leitura o permita. Ler, então, para esses autores, parece acertado afirmar, estabelece relação com um certo modo já legitimado por determinadas instâncias, como, por exemplo, os especialistas da academia que se ocupam com as leituras literárias. A identificação, pois, não é com a obra literária em si, muito embora seja o texto literário no centro da cena de estudo, mas com os modos de ler legitimados por determinadas instituições ou sujeitos com credenciais para dizer como deve ou não ser lida a literatura. Nesta direção o passional é excluído, portanto posto de fora do ângulo de leitura literária advogada por esses estudiosos do letramento literário.

Contudo, mesmo com muita dificuldade, encontramos autores que inserem em seu conceito de letramento a dimensão subjetiva como constitutiva das habilidades e competências que se espera de um leitor literariamente letrado, fazendo-o, porém, sem

postular uma subjetividade racionalizada, como é o caso de Maria Antonieta Pereira (2007), que alarga o conceito de letramento para incluir também a dimensão subjetiva quando se propõe a pensá-lo como jogo. No entanto, ao fazer isso, a autora dialoga com os conhecimentos do campo transdisciplinar que, do nosso ponto de vista, são cruciais para se pensar uma educação literária que seja mais condizente com os desafios, necessidades e propostas que se colocam na contemporaneidade.

Segundo essa visão, Pereira pondera que “pensar o letramento literário como um jogo é, portanto, trabalhar com a hipótese de um processo de leitura que considere uma ampla rede de subjetividades e sentidos”. (2007:33) Nenhum dos autores que investigamos e que tratam do letramento literário de forma a conceituá-lo inclui de maneira nomeada a dimensão subjetiva como constitutiva do conceito, tal como o faz Pereira que, um pouco mais à frente em seu texto, arrola algumas categorias que certamente ficam de fora na anterior orientação de letramento de que tratamos. Em suas palavras

o letramento literário deve assumir, cada vez mais, seu caráter de jogo – de ação livre, executada como expressão da imaginação e catarse, articulada nos níveis do possível, do impossível, do vivido e do contingente, sentida como algo que destrói os estereótipos do cotidiano e instaura o círculo mágico do prazer. (PEREIRA, 2007:44 – traço no original)

Como podemos perceber, não há uma negação da dimensão subjetiva no processo de leitura de uma obra literária no conceito expresso por Pereira (2007) e, se é verdade que os demais autores com os quais já dialogamos não a negam explicitamente, pela rede de sentidos que pudemos estabelecer, não o fazem pela impossibilidade mesma que implica o conceito de estético, dado que a subjetividade segundo a lógica que os orienta deve ser purgada, expressa de forma serenizada, para não dizer racionalizada.

No entanto, no excerto do texto de Pereira (2007) podemos perceber que há uma valorização da subjetividade e com ela algumas categorias antes recusadas como a imaginação e a catarse, o possível e o impossível, o vivido e o prazer. Vale ressaltar que este último termo, o prazer, não comparece aqui acompanhado do adjetivo desinteressado, tal como o é em Kant (2010) e, por conseguinte, nos demais que se filiam à sua orientação estética. Temos, pois, nesta definição de Pereira (2007), do que vem a ser letramento literário, um resgate do que foi deixado de fora e, mesmo, rejeitado, nas definições anteriormente explicitadas.

É digno de notar que essa conceituação elaborada por Pereira (2007) reabilita à legítima leitura literária a dimensão catártica aristotélica (ARISTÓTELES, 2005) bem como o

prazer barthesiano (BARTHES, 1993). Desse modo, as percepções sensível e intelectual, fruição e prazer não entram na ordem da leitura literária em regime de exclusão e, à medida que cada uma dessas dimensões guarda suas particularidades, complementam-se, o que, certamente, torna a leitura literária mais rica e complexa. É nesse sentido que lemos as palavras de Pereira quando ainda está elaborando seu conceito de letramento literário: “mas também requer dos sujeitos envolvidos em seu processo de ensino-aprendizagem níveis de reflexão cada vez mais dinâmicos e complexos”. (2007:33)

Percebemos, assim, que os saberes transdisciplinares, quando acolhidos pela pedagogia da leitura literária, pode redimensionar o ângulo de visão e, conseqüentemente, alargá-lo quanto à percepção do que é legítimo ou não na leitura do literário e, mais que isso, subsidiar no desenvolvimento de propostas mais exequíveis para formação do leitor literário na escola básica e que sejam mais condizentes com nosso tempo de transição paradigmática. Cumpre consignar, porém, o que entendemos por transdisciplinaridade e sua relação com a leitura literária, o que fazemos em breves palavras logo abaixo.

A transdisciplinaridade se refere, conforme Basarab Nicolescu (1999), a uma visão diante do conhecimento e do mundo cujo “objetivo é a *compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (NICOLESCU, 1999:53 – itálico no original). O pensamento transdisciplinar estrutura-se em três pilares que nomeadamente são os diferentes níveis de realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade, porém, em nossa reflexão, daremos ênfase apenas ao primeiro pilar que, acreditamos, pode nos ajudar a melhor compreender como alguns de nossos alunos-colaboradores leem literatura na escola.

Por realidade entendemos aquilo que dá suporte às nossas experiências, representações e interpretações em nossas relações com o real e, por sua vez, os diferentes níveis de realidade dizem respeito a conjuntos de “sistemas invariantes sob a ação de um número de leis gerais” (NICOLESCU, 1999:31), o que quer dizer, por exemplo, que no nível quântico as entidades são regidas por leis quânticas e o nível macrofísico regido por leis do mundo macrofísico. Há, assim, passagem de um nível de realidade ao outro quando houver ruptura das leis e dos conceitos fundamentais que regem determinado nível. Américo Sommerman nos fala da passagem de diferentes níveis de realidade do seguinte modo:

no nível do mundo sensível (apreendido pelos cinco sentidos) dois corpos não podem ocupar o mesmo lugar no espaço no mesmo momento, enquanto que no nível psíquico isso é possível, com a imaginação. Também é possível, no nível psíquico, voltar no tempo, com a memória e/ou com a imaginação, e projetar-se para o futuro, com a imaginação, coisas que são impossíveis para as leis do nível sensível (macrofísico). Portanto, trata-se de dois níveis diferentes de realidade

(SOMMERMAN, 2006:60 – parênteses no original).

Resta-nos claro que o enfoque nos diferentes níveis de realidade é da maior importância para o ensino da literatura, tendo em vista que é próprio da literatura mobilizar as dimensões racional, subjetiva e mesmo espiritual inerentes ao humano. Por esta razão, o espírito transdisciplinar valoriza os diferentes níveis de realidade, atribuindo-lhes a mesma importância, o que implica dizer que entre eles não há hierarquização. Nas palavras de Akiko Santos “a transdisciplinaridade considera uma realidade multidimensional, sem que nenhuma dimensão tenha prioridade sobre a outra, com estruturas de múltiplos níveis”. (2003:110) O reconhecimento de diferentes níveis de realidade, como um dos pilares sustentadores da atitude transdisciplinar é expresso no artigo 2 da Carta da transdisciplinaridade, quando diz:

o reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade, regido por lógicas diferentes é inerente à atitude transdisciplinar. Qualquer tentativa de reduzir a realidade a um único nível regido por uma única lógica não se situa no campo da transdisciplinaridade (CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE, 2006).

Uma das consequências do enfoque transdisciplinar para a formação do leitor literário é que, no ensino de literatura, não apenas a dimensão racional do educando é mobilizada, mas também a subjetiva e tantas quantas forem possíveis. Nesse sentido, há uma ruptura com a visão cartesiana, na qual a totalidade do real é fragmentada e faz surgir como realidades discretas, polares e antagônicas, o racional, o subjetivo e o espiritual, como teremos oportunidade de mostrar, isso no âmbito do letramento literário. Uma educação literária, com enfoque transdisciplinar, cultiva uma outra atitude que, para utilizar o pensamento de Akiko Santos, “tem por objetivo abarcar a totalidade do ser e não apenas o seu componente racional”. (2003:112)

Neste ínterim, podemos dizer que esse conceito de letramento literário que neste trabalho nos filiamos funciona segundo a lógica da transdisciplinaridade, posto que não rejeita, não exclui de seu sistema lógico aquilo que lhe contraria, como, por exemplo, o impossível e a contingência. No ensino básico, objetividade e subjetividade não precisam rivalizar, pois mesmo funcionando segundo lógicas diferentes, objetividade e subjetividade não guardam nenhuma hierarquia uma sobre a outra, o que significa que o estudo da literatura não precisa aspirar à objetividade com prejuízos à subjetividade. Todos os níveis têm a mesma importância e o que precisa ser empreendido é uma educação que alargue os níveis de percepção do educando, para que se possa conseguir passar de um nível ao outro em uma relação de complementaridade e não de exclusão.



Nesse sentido, o letramento literário poderá ser um instrumento eficaz na formação de leitores aptos a perceberem os jogos de linguagem em seus matizes sintáticos, fonéticos, fonológicos, semânticos etc, logo, da ordem do racional, como também a buscarem na literatura aquilo que dê forma às suas angústias, desejos, alegrias e etc. Buscar, enfim, nos textos literários aquilo que dê sentido à sua vida. Depois essas considerações de ordem teórica, voltamo-nos à parte em que relatamos nossas observações e as analisamos, relacionando-as ao letramento literário segundo o pensamento complexo.

### **Análise de uma aula de literatura**

Sobre a aula do dia 20/09/2011, registramos o seguinte em nosso diário:

a aula consistia em apresentações de leituras do romance *O menino no espelho*, de Fernando Sabino. Inicialmente a professora dividiu a turma em dois blocos, lado esquerdo e lado direito, ficando um vácuo no meio da sala. Escreveu no quadro o título dos capítulos do livro, e esse era o esquema para condução da discussão da obra, ou seja, por capítulos (DIÁRIO DE CAMPO, 20/09/2011).

A seguir,

a professora indagou dos alunos, para abrir o bloco de análise da obra, a respeito do foco narrativo. Como ninguém respondeu, ela pediu que alguém lesse as linhas iniciais do prólogo. Uma aluna se prontificou e fez a leitura sugerida e, logo, um aluno respondeu que a narrativa se dava em 1ª pessoa e, com base nessa afirmativa, a professora perguntou que classe gramatical indicava isso no texto, ao que alguns alunos responderam que era a classe dos pronomes (DIÁRIO DE CAMPO, 20/09/2011).

O primeiro ponto a ressaltar é a centralidade da experiência estética nas aulas de literatura conduzidas pela professora Maria, quer dizer, o foco é o aluno em contato com o texto literário, prática que se afina com o que preconiza os conhecimentos do campo do letramento literário e, ao mesmo tempo, rompe com o vicioso costume de empreender o estudo literário com base na história da literatura, notadamente por meio do livro didático. Nessa direção, os excertos acima testemunham a atualização, na prática efetiva, das orientações contidas nas Orientações Curriculares Nacionais - OCNs (BRASIL, 2006) e da Proposta Curricular do Estado do Tocantins para o Ensino Médio (TOCANTINS, 2009), em sua primeira parte. Vale a pena mencionar que os alunos, na grande maioria, estavam de fato com a obra em mãos, embora por meio de cópias, pois a biblioteca, segundo nossa averiguação, possui cerca de vinte exemplares dessa obra de Fernando Sabino.

No entanto, o pouco número de exemplares não impediu que os alunos tivessem

acesso à obra em si que, conforme estamos mostrando, não apenas foi lida, mas também explorada de diversas formas, como por meio de socialização da leitura em seminários e análise técnica com ajuda de instrumentos da teoria da literatura. O primeiro trecho transcrito aponta para os seminários e, o segundo, mostra a consideração da obra por meio de análise literária, com ênfase no foco narrativo e, como fica evidente, trata-se de um conhecimento que os alunos manejam com certa eficiência, posto que bastou recorrerem ao texto para descobrirem a perspectiva usada pelo narrador para contar a história, detalhe que é bem significativo, uma vez que mostra que o conhecimento da teoria da literatura não encerra finalidade em si, mas coloca-se como instrumento que capacita os alunos a penetrarem na obra.

É perceptível que os alunos não lembravam, inicialmente, qual o foco narrativo, porém, ao lerem as linhas iniciais do prólogo, logo reconheceram que tratava-se de narrador em primeira pessoa, cujos indícios são os pronomes possessivo *meu* e o pessoal reto *eu*, encontrados no primeiro parágrafo, que transcrevemos a seguir:

Quando chovia, no *meu* tempo de menino, a casa virava um festival de goteiras. Eram pingos do teto ensopando o soalho de todas as salas e quartos. Seguiu-se um corre-corre dos diabos, todo mundo levando e trazendo baldes, bacias, panelas, penicos e o que mais houvesse para aparar a água que caía e para que os vazamentos não se transformassem numa inundação. Os mais velhos ficavam aborrecidos, *eu* não entendia a razão: aquilo era uma distração das mais excitantes (SABINO, 2003, s/p – *itálico nosso*).

É especialmente notório esse fato porque nos ajuda a ver que os conhecimentos de técnica estudados com os alunos têm uma finalidade, ajudá-los a conhecer melhor o texto literário, ou seja, não se trata de estudar teoria da literatura como uma finalidade em si, uma vez que, diante de uma obra literária concreta, os alunos conseguiram compreender tratar-se de uma narrativa em primeira pessoa, o que os levou a tomá-la como biografia e compreender que o pessoal reto ‘eu’ apontava para o autor, pessoa empírica Fernando Sabino, equívoco a que não deu atenção a professora e, por isso, os alunos continuaram até o fim a confundir Fernando, protagonista do romance, com o autor da obra.

É bom ressaltar que, em relação às obras, a escolha levou em conta a faixa etária do alunado, segundo julgamento da professora quanto ao que lhes poderia ser atraente, daí as três obras principais tematizarem a infância. Nesse sentido, é o ser humano que entra em evidência, vindo a ser o alvo da preocupação primária no arranjo do ensino, pois, embora seja possível argumentar que a relação assunto/faixa etária não se sustente, Ezra Pound (2006:90)

diz que “homem algum consegue compreender um livro profundo enquanto não tenha visto e vivido pelo menos parte de seu conteúdo”. Por seu turno, esse proceder realinha a razão de ser da literatura enquanto instrumento de humanização, como aponta Candido (1995) e, para além disso, promove o encontro entre leitor e literatura, configurando, assim, a experiência literária, condição indispensável à ocorrência do letramento.

Quanto ao modo de organizar a sala de aula, exceto em momentos expositivos, foi comum ver a turma organizada em círculo e a professora sentada em diversos lugares entre os alunos, quer dando assistência individual quer comandando a aula dessa posição. A razão desse proceder ser significativo é porque coloca-se como um índice do grau de significância atribuído pela professora aos seus estudantes, ou seja, eles ocupam a posição de coconstrutores do conhecimento, tal como a docente. Isso não implica em a professora declinar de sua autoridade como tal, pois, tão logo surjam assuntos que requeiram sua atenção, ela posiciona-se, tomando a dianteira da situação.

O entrosamento desenvolvido entre a professora e seus alunos possibilita a abertura ao diálogo, de modo que os alunos se sentem à vontade para se expressar de modo respeitoso e franco. No que toca à avaliação do conteúdo de literatura, a professora prefere atividades nas quais os alunos possam expressar oralmente suas respostas, quer sejam de ponto de vista, quer objetivas, como é o caso do seminário em que estava sendo considerado o romance *O menino no espelho*, de Fernando Sabino, ao qual daremos atenção a seguir.

O capítulo III foi apresentado por duas alunas as quais não tivemos oportunidade de entrevistar, mas cremos que o que vamos relatar prescinde de explicação das alunas para nossa compreensão do ocorrido. O seguinte foi o que anotamos em nosso diário:

o que nos chamou bastante atenção nessa apresentação foram as expressões corporais e gestos que uma das alunas fazia para expressar o que era descrito na obra sobre o treino de Fernando para aprender a voar. No afã de narrar esse episódio, ela concluiu que nesse treino ele estava desenvolvendo sua “flexibilidade” para poder voar. O livro não diz nada disso, então não seria isso elaboração da aluna? Esse fato nos fez lembrar o livro PCNs e literatura, que em algum ponto fala da dificuldade dos alunos de imaginarem as cenas descritas no livro. (Diário de Campo, 20/09/2011)

O livro a que fazíamos menção é o de Maria Alice Faria (1999): *Parâmetros curriculares e literatura: as personagens de que os alunos realmente gostam*. Neste livro, a autora relata resultados de sua pesquisa com alunos da escola básica e chama atenção a um aspecto bastante interessante no que tange ao processo de leitura desses sujeitos. Assim diz a autora sobre a relação deles com a palavra escrita: “e que nos pareceu mais grave, após a

análise da apreciação das ilustrações pelos alunos: a palavra escrita não desencadeia nesses leitores uma imagem mental, e sobretudo não lhes estimula a imaginação”. (FARIA, 1999:79)

Vemos, quando relacionamos as palavras da autora com o excerto que retiramos de nosso diário, que essa não é uma realidade predominante nesta sala em que realizamos parte de nossa pesquisa e que estamos consideramos. Fomos testemunhas oculares do esforço que a aluna fazia para encontrar palavras que pudessem expressar sua impressão da parte do livro que estava considerando com a turma. Não era somente a palavra falada que contava, o inteiro corpo era convocado a significar em um todo, ou seja, as contorções, as expressões faciais, enfim, um conjunto que, na palavra ‘flexibilidade’ encontrou a tradução da leitura da aluna em relação aos treinos de Fernando quando pretendia voar.

Do nosso ponto de vista, do que observamos nessa turma, não há a tal carência de imaginação constatada por Faria (1999) em sua pesquisa. Ao contrário, do que vimos nas apresentações dos alunos, tudo já era reelaborações suas, pois quer em suas palavras, quer pelos seus gestos, quer por tudo isso de uma só vez, o que eles apresentaram eram leituras deles em relação à obra. Dizemos isso até pelo fato de que, em suas sustentações orais, os únicos recursos que tinham em mãos era o livro ou cópia da obra a que, por vezes, recorriam com vistas à leitura de uma palavra específica ou mesmo trecho. No mais, contavam a história em suas palavras, o que não deixa de ser, logo, uma narrativa, filtrada por tudo aquilo que lhes constitui e os singulariza.

Esse movimento de recontar o capítulo do livro pode ser melhor compreendido pelo conceito de *performance*, de Zumthor (2007), para quem a leitura mobiliza não somente as faculdades de raciocínio e a dimensão subjetiva, ela vai além, convoca todo o corpo com sua fisiologia e sensorialidade. Na situação performancial, diz o autor, “a presença corporal do ouvinte e do intérprete é presença plena, carregada de poderes sensoriais, simultaneamente, em vírgilia” (ZUMTHOR, 2007:68). Na leitura de performance, quando feita em voz alta, tal como relatado no fragmento anterior de nosso diário, não se trata apenas de ato de decodificação, decifrar o que está no papel e se fazer compreendido pelos ouvintes; antes, o texto toma a extensão do corpo do intérprete e as palavras do autor vibra em suas cordas vocais, ganhando vida singular por meio do corpo-intérprete.

A leitura performática, para Zumthor (2007:53) concretiza a obra artística em seus efeitos semânticos, nas transformações do próprio leitor, que são geralmente percebidas como emoção pura, “mas que manifestam uma vibração fisiológica. Realizando o não-dito do texto lido, o leitor empenha sua própria palavra às energias vitais que a mantém”. Ler, na

perspectiva da performance, é mais que uma operação mental, é também corporal e realiza-se nos níveis sensorial, racional e emocional, mobilizando, portanto, o sujeito leitor por inteiro, em seus diversos níveis de realidade. Fica evidente que uma educação literária na perspectiva do letramento complexo só pode ser realizada mediante o texto literário, posto que é o objeto artístico, microcosmo em si, com sua multidimensionalidade e diversos níveis de realidade que afeta o sujeito leitor tão adversamente, convocando-o a alargar seus níveis de percepção.

Um outro momento de leitura performática foi por nós testemunhado na aula de 23 de agosto de 2012, quinta-feira, no 2º horário, na 3ª série, ministrada pela professora Maria. Na aula anterior, no dia 16 de agosto, a professora iniciou o encontro falando de acontecimentos contemporâneos que eram muito preocupantes e, para encerrar a fala, utilizou-se de uma expressão de Drummond contida no poema *José*: e agora, José? Os alunos ficaram intrigados, isso por desconhecerem tanto o poema como essa expressão em particular, fato que Maria encarou como oportunidade de cultivar-lhes a curiosidade, ampliando seu repertório de aprendizado. Depois de explicar do que se tratava, trouxe à atenção de que o poema já havia sido gravado como música por diversos cantores e, inclusive, incentivou os alunos a realizarem pesquisa sobre o assunto.

Os alunos Augusto e Emanuele se comprometeram a pesquisar e apresentar os resultados posteriormente em sala. Assim, na aula do dia 23 de agosto, Maria começou por explicar sobre as atividades previstas e, então, anunciou os alunos já referidos, que esclareceram que haviam preparado uma apresentação musicalizada do poema *José*, do qual distribuíram cópias a todos os presentes. Afirmaram ter visto várias versões cantadas do poema, porém,

como homenagem à professora, queriam algo original e, assim, ao irem lendo o poema, foram construindo sua própria melodia, sem muitas dificuldades, afirmaram. Dito isso, cantaram, acompanhados de um violão, estando a sala em círculo e eles de pé em um canto. Enquanto cantavam, os alunos tiravam fotos com seus aparelhos celulares, e a professora, que inicialmente filmava com sua câmera, passou a fotografar, pois estava muito emocionada (DIÁRIO DE CAMPO, dia 23/09/2012).

Findada a apresentação, os alunos receberam os aplausos e elogios de nossa parte, da professora e dos colegas, e manifestaram a intenção de gravarem sua versão do poema e anunciaram que iriam apresentá-la em um evento local. Esse tipo de leitura apresenta o maior nível performancial, quando comparado à leitura silenciosa e solitária, uma vez que, como diz Zumthor (2007:69), a performance com audição e que é acompanhada de uma visão global da situação da enunciação, “é a performance completa, que se opõe da maneira mais forte,

irredutível, à leitura do tipo solitário e silencioso”. Esse episódio envolvendo a leitura do poema *José* por Augusto e Emanuele não foi só uma leitura envolvendo os dois leitores, mas um ato, no dizer de Zumthor (2007), envolvendo todos ali presentes como participantes em um momento presente e, por esta razão, um momento único, pois quando realizado novamente, será uma outra *performance*.

Em entrevista realizada no dia 03 de outubro de 2012 com Augusto e Emanuele, perguntamos sobre o que acharam da ideia de apresentar o poema musicalizado. A resposta de Augusto revela bem a satisfação dos alunos em participarem daquela atividade envolvendo a música: “eu adoro música, música é tudo na minha vida” (Entrevista, 03/10/2012). Emanuele acrescenta:

começou como uma brincadeira...é que a professora Maria, tudo dela é muito detalhado. Então assim, pros alunos não ficarem dispersos, prestarem mais atenção, então a ideia de cantar o poema os alunos vão prestar mais atenção, pensarem mais a fundo, porque não é todo mundo que tem assim essa curiosidade, ai, que poema, gente, não. (Entrevista, 03/10/2012)

Percebemos que para os alunos que musicaram o poema, essa atividade envolvendo o texto literário foi como uma brincadeira, mas que explorou potencialidades dos próprios sujeitos envolvidos, pois, como disse Augusto, música é tudo em sua vida. Confessou-nos que em seu quarto um item indispensável é o violão, com o qual se ocupa sempre que está em casa em momentos de ociosidade, quando está triste ou mesmo preocupado. Atualmente tem se familiarizado com a música gospel, uma vez que há pouco se tornou evangélico. Não gostava muito de literatura, mas começou a se interessar por ocasião do terceiro ano, cujo contato com o texto literário foi mediado pela professora Maria e por uma outra docente de cursinho pré-vestibular.

Quanto a Emanuele, seu interesse por literatura foi despertado nas aulas da professora Maria e, conforme nos esclareceu, seu interesse maior é mesmo pela música, cujo gosto foi despertado pelo pai, que faz parte de uma banda musical que anima festas e toca à noite em bares na região. Emanuele cultiva o desejo pela música por exercitar-se no coral da igreja, no qual canta músicas que expressam sua fé católica. Ao passo que para Augusto e Emanuele musicalizar o poema *José* era um divertimento, a professora Maria pensou no momento como oportunidade de tornar a literatura mais próxima da turma, o que se deu de uma maneira que não descaracterizou o ensino literário, pois a estratégia de unir música e literatura coloca-se como uma ocasião em que uma arte pode interpretar outras e, como diz Hegel (1997:297),

“entre a música e a poesia existe a maior afinidade, pois ambas utilizam o mesmo elemento sensível, quer dizer, o som”.

Esse tipo de aula de literatura atende aos postulados da complexidade e da transdisciplinaridade, pois religa saberes pertinentes e leva em conta os sujeitos da aprendizagem, de modo a explorar suas potencialidades, tornando o ensino mais atraente e o processo de aprender mais significativo. No que toca à relação música e poesia, Candido (2002) as chama de primas, e Haroldo de Campos (1992:284), por seu turno, diz que “a poesia (desde sempre) pode ser entendida como música” (parênteses no original). No entanto, não é a presença pura e simples da música que realça o caráter complexo e interdisciplinar da abordagem, mas a postura da docente na condução do processo é que conta.

Atentemos ao fato de que a escolha dos alunos para tal atividade não foi arbitrária, dado que eles mesmos voluntariam-se motivados pelo gosto pela música, e a professora, de sua parte, os dignificou, por conceder uma de suas aulas para a apresentação. A atividade, em adição, não teve como objetivo ilustrar determinada tendência musical, ou a obra de Drummond, o estilo literário de determinada época e etc, mas foi um modo de envolvê-los com a literatura, o texto em si, levando-os a contextualizar a obra, por remetê-la à época de produção e por relacioná-la ao momento atual, cujos acontecimentos integram o leque de conhecimentos dos alunos e afetam suas vidas. As lágrimas da professora, a homenagem dos alunos cantores à docente, as palmas e abraços dos colegas ao final da apresentação, as fotos, as filmagens, tudo isso atesta a reinserção do sujeito no processo de ensino/ aprendizagem e a abertura da escola à sensibilidade, à imaginação, à emoção, à solidariedade, à subjetividade e à vida em seus múltiplos aspectos, o que significa considerar no processo de formação a figura de leitores reais do ponto de vista da complexidade.

Poderíamos indagar, ainda, sobre a eficácia desse tipo de ensino. Os alunos, na entrevista, depuseram a favor da atividade, cuja afirmação aponta para o proveito da turma, que conseguiu interagir após a atividade e, no dizer de Augusto,

não é à toa que agora quando surge um problema a gente fala, e agora, José? Quando tem alguma coisa a gente fala, e agora, José? Porque ele envolve, ele traz muito pra realidade, problemas de agora, e aí a gente se pergunta o que fazer, se a luz apagou. (Entrevista, 03/10/2012)

Então, como nos disseram os próprios alunos, mesmo que seja por uma brincadeira, todos os alunos agora sabem da existência do poema e o que ele pode significar. Ressaltam, inclusive, como vemos no fragmento, que a expressão ‘e agora, José’, caiu no gosto dos

alunos e faz parte da linguagem ordinária discente. Um outro ponto a ressaltar sobre essa atividade é que, após a apresentação musicalizada dos alunos, a aula seguiu curso com discussões do poema com explorações de possíveis sentidos passíveis de serem construídos a partir do texto, tendo como abordagens a estrutural e a sociológica.

Nesta parte da aula, a professora indagava dos alunos sobre os sentidos dos vocábulos à medida que analisava estrofe por estrofe do poema, porém, sempre relacionando as respostas dos alunos com a realidade contemporânea, notadamente eventos bem significativos veiculados pela mídia, e com a época em que Drummond o escreveu, o período pós-guerra, tomado de pessimismo, falta de confiança e instabilidade. Em períodos assim, concluiu, as pessoas costumam perguntar: e agora, José? Essa atividade promovida pela professora Maria coloca-se, segundo nosso modo de ver, como adequada, tendo em vista o letramento literário complexo, uma vez que promove a experiência estética e aprofunda no texto literário, explorando sua multidimensionalidade e seus diversos níveis de realidade e, também, leva o sujeito aprendiz a alargar seus níveis de percepção.

### Considerações finais

Este texto procurou mostrar que a leitura literária na escola pode ser bem sucedida, conquanto seja adequadamente promovida, para o que contribui significativamente o trabalho do professor de língua e literatura. Acreditamos que, hoje, dados os desafios próprios deste tempo, o ensino da literatura precisa dialogar com outros saberes que possam auxiliá-lo na percepção, legitimação e promoção de leituras e incursões outras no texto literário, de modo a lograr sucesso no cenário da educação do século XXI. A transdisciplinaridade muito tem a dizer nesse sentido, e a prática da professora Maria nos faz ver o quanto o professor é valioso no processo de formação de leitores de literatura e, mais que isso, que essa formação é possível e está acontecendo agora na escola pública brasileira.

### Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.  
ARISTÓTLES. *A poética clássica*. Trad. de Jaime Bruna. 12. ed. São Paulo: Cutrix, 2005.  
BARTHES, R. *O prazer do texto*. Trad. de J. Buinsurg. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.  
BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Ensino Médio. Brasília: MEC/ Semtec, 2006.  
BRITTO, L. P. L. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, V. M. (Org) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 89-113.



- \_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs.) *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-21.
- CAMPOS, H. *Metalinguagem & outras metas*: ensaios de teoria e crítica literária. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-63.
- \_\_\_\_\_. *Textos de intervenção*. Seleção, apresentação e notas de Vinicius Dantas. São Paulo: Duas Cidades; 34, 2002.
- CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE, 1994. In: SOMMERMAN, A. *Inter ou transdisciplinaridade?* São Paulo: Paulus, 2006. p. 71-5.
- CHARTIER, A. M. Leitura e saber ou a literatura juvenil entre ciência e ficção. Trad. De BARROS, M. L. J. In: MARTINS, A. A.; BRANDÃO, M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 59-69.
- CHIARETTO, M. A leitura literária diante da visão moderna de progresso. In: PAIVA, A. et. al. (Orgs). *Literatura e Letramento*: espaços, suportes e interfaces, o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 235-42.
- COSSON, R. *Letramento literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.
- FARIA, A. M. *Parâmetros curriculares nacionais e literatura*: as personagens de que os alunos realmente gostam. São Paulo: Contexto, 1999.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- HEGEL, G. W. F. *Curso de estética*: o sistema das artes. Trad. de Álvaro RIBEIRO. São Paulo: Martins Fontes. 1997.
- JAUSS, H. R. O texto poético na mudança de horizonte da leitura. Trad. de Marion S. Hirschmann e Rosane V. Lopes. In: LIMA, L. C. *Teoria da literatura em suas fontes*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002, v. 2, p. 873-919.
- KANT, I. *Crítica da faculdade do juízo*. Tradução de ROHDEN, V. e MARQUES, A. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.) *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 15-61.
- NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Trad. de Lucia Pereira de Sousa. São Paulo: TRIOM, 1999.
- PAULINO, G. Letramento literário por velas e alamedas. *Revista da FAGED*, Salvador, n. 5, 2001. p. 117-26.
- \_\_\_\_\_. Formação de leitores: a questão dos cânones. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, v. 17, n. 1, 2004. p. 47-62.
- \_\_\_\_\_. O acesso a impressos e à internet na formação de leitores. In: MARTINS, A. A. et. al. (Orgs). *Livros e telas*. Belo Horizonte: UFMG, 2011, p. 219-224.
- PEREIRA, M. A. Jogos de linguagem, redes de sentidos: leituras literárias. In: MARTINS, A. et. al. (Orgs). *Leitura literária*: saberes em movimento. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 31-46.
- POUND, E. *ABC da literatura*. Organização e apresentação de Augusto de Campos. Trad. De Augusto de Campos e José Paulo Paes. 11. ed. São Paulo: Cutrix, 2006.
- SABINO, F. *O menino no espelho*. 64. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- SANTOS, A. *Didática sob a ótica do pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- SOARES, M. *Letramento*: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

- \_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2 ed. São Paulo: Global, 2004. p. 89-113.
- SOMMERMAN, A. *Inter ou transdisciplinaridade?* São Paulo: Paulus, 2006.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Trad. de Francisco Pereira. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- TOCANTINS. *Proposta Curricular: Ensino Médio*. Palmas: Secretaria de educação e cultura, 2009.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e método*. Trad. de Daniel Grassi. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ZUMTHOR, P. *Performance, recepção, leitura*. Trad. de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo, SP: Cosac&Naify, 2007.